

O lúdico e o afetivo e suas implicações na cognição

Albino Trevisan¹

Resumo

Neste excerto, pretende-se, a partir da má fama que a tarefa de estudar goza entre os estudantes, apresentar alguns elementos teóricos aos profissionais da educação, a fim de, quem sabe, passar-lhes algumas ideias úteis, no sentido de aperfeiçoarem suas formas pedagógicas práticas para amenizar tal problema. Para isso, imaginou-se que, explorando um pouco os estudos existentes hoje nos avanços científicos da psicologia e da neurologia, com relação ao papel do lúdico e do afetivo e suas implicações na cognição, talvez se consiga passar-lhes alguma inspiração para o bom exercício de sua função.

Palavras-chave: lúdico, afetivo, cognição, estudar, educar, inter-relação.

1 Introdução

No comum da vida estudantil, a tarefa de estudar, predominantemente transforma-se em uma ideia perpassada de que ela seja algo penoso, difícil e sem graça e, até certo ponto, compulsória, porém, socialmente obrigatória. Para muitos estudantes, estudar é ter que assumir uma postura de pessoa sisuda, tensa e com a aparência de quem não tem muitos amigos. A lembrança da obrigação de ter que dar conta de estudos e cursos, de antemão, repugna-lhes. É comum entre eles pensar que o êxito e o sair-se bem no trabalho escolar é apenas um privilégio para os excepcionalmente dotados. Poucos estudantes se sentem profissionais do estudo.

Tal quadro de imagens sobre o estudo, no mínimo merece, e sem demora, passar por algumas reformulações, devendo ser totalmente reformulado desde o início da vida estudantil. Refletindo sobre as possíveis causas que levam os estudantes a estarem desmotivados pelo estudo, ao que se suspeita

1. Jr. Albino Trevisan
Mestre em Educação, tem se dedicado ao desenvolvimento de estudos sobre alfabetização e à construção de materiais de ensino. Tem desenvolvido princípios para uma metodologia de alfabetização alicerçados nos processos de aprendizado da leitura e da escrita e nos planos da consciência linguística da criança. É pedagogo, psicólogo e teólogo. Criador de metodologia de alfabetizar e de ensino da matemática; doutorando em educação pela PUCRS.

existem duas que mais se destacam. Uma, em si, até certo ponto é plausível. Ela radica no fato de que o estudar, em si, exige um envolvimento de qualidade com o cognitivo. Isso naturalmente requer uma postura efetivamente centrada e envolvida em um trabalho de perquirição em torno de um determinado objeto de estudo, buscando saber o que ele esconde atrás de si e que se suspeite que valha a pena descobrir; o que, na realidade não deixa de ser exigente. Por outra, uma segunda causa da qual se suspeita e que também contribua para afastar o aluno da disposição de estudar, pode ter origem no fato de o estudante, desde o início de sua vida estudantil tenha sido forçado a isso, sem ter tido objetivos claros para isso, sem maiores motivações que lhe causassem prazer nisso e sem ter sido devidamente entendido e atendido em suas dificuldades, quando necessitado de oportuna e acertada ajuda. Então, sentir-se obrigado a algo que não traz gratificações imediatas, não é muito simpático para quem quer que seja, quanto mais para crianças e adolescentes.

Julga-se, portanto, que tais problemáticas, a partir dos múltiplos conhecimentos teóricos existentes hoje, podem ser dirimidas, ao menos em parte, principalmente as que se originam de falhas nas formas de ensinar. Neste estudo, vão ser apresentadas algumas ideias, fruto de estudo de um certo número de pensadores, sobre o quanto o emocional provindo do ensino lúdico-afetivo se entrelaça com o cognitivo e quanto pode vir a impulsionar a aprendizagem e a vontade de o aluno aprender.

2 O emocional, o lúdico-afetivo e suas inter-relações com o cognitivo

Para verificar o quanto a hipótese apresentada na parte introdutória deste capítulo procede, no sentido de quanto o emocional ligado ao lúdico e ao afetivo pode estar intimamente inter-relacionado com o cognitivo, nesta parte do trabalho se faz um breve contato com o pensamento de diversos estudiosos dessa área.

Ao falarem de afetividade e cognição, Oliveira e Rego (2003) estimam que se trate de uma área complexa. Destacam que “no campo da afetividade encontra-se uma multiplicidade de termos – emoções, paixões, afetos, sentimentos – aos quais são atribuídos diferentes significados em distintos autores” (Oliveira e Rego, 2003, p. 15 e 16). Mais adiante, também se verá o que Araújo (2003) diz sobre isso. Assim sendo, as autoras explicam que, ao se levar em conta essa complexidade e tendo em vista que os aspectos semânticos de afetividade sejam tão diversificados, não há como fazer um estudo um pouco mais completo sobre o tal assunto. Porém, apesar de tais contingências, as autoras, baseadas em Vygotsky, explicam que a afetividade abrange um campo distinto do âmbito do intelectual-cognitivo. Destacam que Vygotsky diverge dos conceitos provenientes do cartesianismo e que este, inspirado em Espinosa, “buscou elaborar uma nova perspectiva que tratasse de outro modo as relações entre mente e corpo e entre cognição e afeto” (Oliveira e Rego, 2003, p. 17). De acordo com elas, Vygotsky

é enfático ao afirmar que uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se entende sua base afetivo-volitiva, pois as dimensões do afeto e da cognição estariam, desde cedo, íntima e dialeticamente relacionadas.

Estribadas no pensamento de Vygotsky, Oliveira e Rego (2003) ressaltam que, diferentemente do macaco, que apresenta funções mentais elementares, “o homem é capaz de, por meio do trabalho, transformar a natureza, construir intencionalmente signos e instrumentos para realizar determinadas tarefas, conservá-los e transmitir sua função aos seus semelhantes” (Oliveira e Rego, 2003, p. 25). Assim sendo, os seres humanos operam com base em conceitos culturalmente construídos que constituem, representam e expressam não só seus pensamentos, mas também suas emoções. Nos humanos, diferentemente do que nos animais, as emoções afastam-se de sua origem e se organizam como fenômeno histórico e cultural.

Segundo Oliveira e Rego (2003), as ferramentas culturais internalizadas constituem-se em instrumentos mediadores para a metamorfose do domínio afetivo ao longo do percurso da vida de cada membro da espécie humana, afastando-o de sua origem biológica e dotando-o de conteúdos histórico-culturais. No plano da sociogênese, a linguagem ocupa um papel de destaque como instrumento para a constituição do campo da afetividade.

Para Mosquera e Stobäus (2002), “é impossível separar nossa vida afetiva da nossa vida intelectual e de suas manifestações afetivas” (p. 94). A psicanalista Kupfer (2003), ao abordar a afetividade e a cognição, através de estudos de psicanálise, classifica-a como uma dicotomia em discussão.

Souza (2003), em seu estudo sobre o desenvolvimento afetivo segundo Piaget, referindo-se ao envolvimento da afetividade com a inteligência, sublinha que este (Piaget) trabalha com os três seguintes pressupostos:

- inteligência e afetividade são diferentes em natureza, mas indissociáveis na conduta concreta da criança, o que significa que não há conduta unicamente afetiva, bem como não existe conduta unicamente cognitiva;
- a afetividade interfere constantemente no funcionamento da inteligência, estimulando-o ou perturbando-o, acelerando-o ou retardando-o;
- a afetividade não modifica as estruturas da inteligência, sendo somente o elemento energético das condutas (Souza, 2003, p. 57).

Portanto, se a inteligência e a afetividade, embora diferentes, não são indissociáveis na conduta da criança, e se a afetividade interfere constantemente no funcionamento da inteligência, estimulando-o ou perturbando-o, acelerando-o ou retardando-o, então, no trabalho docente não se pode perder isso de vista.

Souza (2003) mostra que, de acordo com Piaget, a afetividade não se restringe às emoções e aos sentimentos, mas engloba também as tendências e a vontade. Quando Piaget utiliza o termo funções afetivas, o faz em sentido amplo. Quanto aos sentimentos complexos mais evoluídos, eles são mais e mais ligados a elementos cognitivos.

Leme (2003), após demarcar os pressupostos teóricos dessa abordagem, em seus estudos, também explora as relações de interdependência entre cognição e afetividade no funcionamento psicológico humano, mostrando que elas são constituídas culturalmente. No estudo que faz, lembra que o homem tornou-se um ser cultural, porque evoluiu biologicamente para tanto, o que, por sua vez, favoreceu a evolução da cultura, portanto, para o cognitivo. No caso da construção da subjetividade, uma aquisição cognitiva significativa é a emergência da capacidade do bebê de manter seu foco de atenção compartilhado a partir dos oito meses, primeiro indício de que ele tem uma noção do outro como ser psicologicamente separado.

Leme (2003) destaca que é pouco útil separar ou criar fronteiras no mundo da cognição e do afetivo. Para ela o

Pensamento, razão ou cognição, assim como emoção, afeto e paixão são abstrações formuladas para contrastar estados mentais construídas na interação com o mundo (p. 93). [...] Neste sentido, portanto, é que os componentes do funcionamento psicológico, cognição e afeto, e sua expressão na conduta, não podem ser vistos como separados, mas sim como partes interdependentes de um todo maior, que atinge sua integração apenas dentro de um sistema cultural (LEME, 2003, p. 95).

É assim que a autora se permite concluir que cognição e afetividade, se concebidas como de constituição cultural, são aspectos indissociáveis do funcionamento psíquico humano, pois é a cultura que estabelece que os estados mentais sejam afetivos ou cognitivos, em que situações sociais são desencadeadas e de que forma devem se manifestar. Lembra, portanto, que a cognição não é desprovida de afeto e emoção, visto que é desenvolvida na cultura, que valoriza diferentemente os diversos tipos de conhecimento, sendo, pois, que o valorizar implica a necessidade da presença de afeto.

Como já foi anotado anteriormente por Oliveira e Rego (2003), Araújo (2003) aponta para a falta de consenso entre os estudiosos da área, relativamente à definição dos sentimentos, emoções e afetividade. Baseado nos estudos do neurologista Damásio, tendo em vista as perspectivas que este adota em seu livro *O mistério da consciência* (2000: 74-75), Araújo oferece um modelo explicativo para a complexidade intra e intersíquica que caracteriza o ser humano.

Araújo (2003), depois de estudar a problemática apontada acima, conclui: “não temos dúvida em ‘localizar’ emoções, sentimentos e afetividade (como termo genérico) na dimensão afetiva” (Araújo, 2003, p. 156). Explica que o sentimento permeia os processos cognitivos do pensamento e repudia a ideia do racionalismo iluminista da razão kantiana, quando afirma que as paixões são a enfermidade da alma. Defende a tese de que os valores construídos são incorporados à identidade das pessoas. “Quanto maior a carga afetiva veiculada a determinado valor, mais centralmente ele se ‘posiciona’ na identidade” (Araújo, 2003, p. 160).

Por fim, o neurologista Bechara (2003) em seu estudo sobre as funções cognitivas e comportamentais do ser humano fala do papel positivo que as emoções exercem sobre elas, incluído a memória e os processos de tomada de decisões. A partir dos progressos recentes no campo da neurologia e suas relações com as emoções, afirma que “uma compreensão abrangente da cognição humana exige um conhecimento muito mais amplo sobre a neurologia da emoção” (Bechara, 2003, p. 192). Dá como evidente que a emoção guia as decisões. No dizer dele: “As emoções que envolvem questões pessoais e sociais estão fortemente associadas às emoções positivas e negativas” (Bechara, 2003, p. 196) e que já existem diversos estudos que sustentam a ideia de que a tomada de decisões é um processo guiado pelas emoções. Mostra através de testes que a tomada de decisões é orientada por sinais emocionais (sentimentos viscerais) que são gerados em antecipação a eventos futuros. Faz notar que em seus estudos sobre a amígdala e o VM do córtex cerebral, diferentemente da resposta da amígdala, que é repentina e se acostuma rapidamente, a resposta do VM é deliberada, lenta e dura muito tempo. Todo o pensamento de Bechara (2003) expresso acima em seus estudos sobre a amígdala e o VM do córtex cerebral, explicando que diferentemente da resposta da amígdala, que é repentina e se acostuma rapidamente, a resposta da VM é deliberada, lenta e dura muito tempo e sendo tal afirmação procedente, parece que se pode inferir que um trabalho educativo, predominantemente desenvolvido num clima lúdico, tem maiores chances de perdurar. Tal inferência tem dupla razão básica de ser – o contexto aprazível e a longa permanência desse contexto, incidindo no VM do córtex cerebral. Portanto, é de se presumir que o aprender desse aluno e o enfrentar os futuros desafios do estudo e outras situações da vida futura, quando o ensino foi associado ao emocional-lúdico, não lhe causarão medo ou insegurança, visto que as múltiplas vivências lúdicas do passado, enquanto discente, o ajudam a transformar-se em uma pessoa segura e autoconfiante. Seu elevado grau de autoestima tende a fortalecer constantemente seu estado de ânimo na caminhada da vida.

3 A cognição e sua interação com o emocional e lúdico-afetivo na educação

Uma das constantes verificadas entre os autores vistos acima é a de que o emocional e o cognitivo constituem-se num todo intimamente relacionados, sendo que aquele é o impulsionador deste na busca mental de novos conhecimentos. Então, se for aceito tal pressuposto teórico, partindo-se dele, há razões para, pedagogicamente, estudar e verificar qual é a melhor forma de adequá-lo às práticas educativas. Sob esse ponto de vista, além dos documentários acima apresentados, há autores que apoiam diretamente tal procedimento, como alguns já citados, ou outros.

Conta a história o quanto a mestra Montessori atraía as crianças por seu afeto e bem-querer. A respeito disso, De Lencina (1958) relata que a pedagoga leu para um grupo de crianças, que espontaneamente iam à casa dela, o poema de Dante Alighieri. As crianças, de início, na verdade estavam apenas curiosas por saberem o que sua mestra lia. Ela, querendo despistá-las e apenas satisfazer-lhes a curiosidade momentânea, explicou-lhes: “Estou lendo a história de um homem que fez uma viagem no interior da floresta de sua própria alma” (DE LENVAL, 1958 p. 184). Por tal tentativa de despiste, ao invés de deixar a curiosidade das crianças satisfeita aguçou-a ainda mais. Suas almas imaginativas e poéticas, tendo ouvido a explicação da mestra, insistiram em também ouvir tal história. De acordo com Lencina, o que foi de se admirar é que as crianças, por semanas inteiras, todos os dias iam à casa da mestra Montessori para escutar, tomar conhecimento e trocar ideias sobre tão fantástica história. Assim se pode concluir quanto o emocional, o lúdico, o afetivo e o fantasioso têm poder de atração, apesar de Dante ter sido tão filosófico, teológico e poético em seu poema.

MACINTYRE (1987), ao falar da necessidade do lúdico e da fantasia para as mentes infantis, com muita propriedade de termos, nota que, direta ou indiretamente, importa manter sempre em torno da criança um ambiente que a leve ao lúdico a fantasias e que mexa com seu emocional, quando atesta.

Prive-se as crianças das narrativas e elas ficarão desorientadas, tartamudas e angustiadas em suas ações e em suas palavras [...] A necessidade de relatos para uma criança é tão fundamental quanto a sua necessidade de comida e se manifesta do mesmo modo que a fome” (MACINTYRE, 1987, p. 266).

De acordo com Ricoeur (1996), pelas narrativas o ser humano sente-se incluído e integrado ao grupo, criando em torno dele uma identidade, um sentido de pertença e inclusão. Necessita de narrativas para compreender e entender quem ele é, quando afirma: “A compreensão de si mesmo é narrativa de um extremo ao outro” (RICOEUR, 1996, p. 91). Sabe-se que a criança facilmente sente-se parte do

mundo de suas fantasias. Sente-se um dos atores ou entes presentes na narrativa que está ouvindo. As histórias fantasiosas lúdicas ouvidas em grupo transformam-se em um cimento de coesão grupal.

Champagnat (1989), o fundador do Instituto dos Irmãos Maristas, recomendava com insistência a pedagogia do amor e do afeto na educação.

Galvão (2003), estudiosa da psicogenética de Wallon, apresenta um texto no qual discorre sobre estudos atuais acerca da emoção e suas expressões, postulando a “indissociabilidade” entre os processos afetivos e cognitivos que compõem a atividade psíquica. Ela anota que “Desde os primórdios até idades mais avançadas, a emoção se nutre do efeito que causa no outro” (ARANTES, 2003, p. 77).

Sendo considerado verdadeiro o que Galvão (2003) refere, pode-se inferir que a educação afetivo-emotiva tem suas raízes profundas desde o seio materno onde ela deve começar. Confirmando, no dizer de Moraes (1995), todo ser humano, desde o primeiro instante em que é engendrado num seio materno sente-se bem-vindo ou mal-vindo nesse momento histórico de sua vida. Ainda, segundo ela, os seres humanos, por sua própria força e outras ajudas que lhes podem vir de fora têm como constantemente modificar os rumos de sua existência.

Kupfer (2003) insiste na ideia de que nas escolas haja conteúdos voltados para o aspecto emocional e dos valores, pois que, para ela, “os sentimentos, as emoções e os valores são tão importantes quanto aqueles tradicionais dos currículos” (Kupfer, 2003, p. 163). Segundo ela, a escola deve trabalhar com o pressuposto de indissociação entre cognição e afetividade no funcionamento psíquico. Ora, se assim é, importa repensar as práticas educativas. Isto é, se o lúdico-afetivo em sua ligação com o emotivo, em seu gênero, nos espaços da mente se equivale ao cognitivo em seu papel de envolver-se na busca de conhecimento, é de bom alvitre que se lhe dê equiparados espaços na esfera das importâncias pedagógicas.

Galvão (2003), estudiosa da psicogenética de Wallon, vai mais longe. Ela sugere que ao invés de a escola recorrer a encaminhamentos clínicos junto a terceiros, ela, na sua ação pedagógica, estabelecendo uma atmosfera afetiva mais adequada, além da possibilidade de influir na capacidade cognitiva da criança, pode realizar verdadeiras curas dos problemas emocionais da criança. Anota que

[...] é interessante lembrar Snyders (1986), para quem a alegria na escola, embora não descarte aquela que deriva de jogos, métodos agradáveis e de relações simpáticas entre professor e alunos, advém, sobretudo, da relação com o conhecimento. Snyders refere-se a uma “alegria cultura”... [...] trata-se nesse caso, de emoção mediada pelo conhecimento elaborado (ARANTES, 2003, p. 86).

Para ela “o ‘destravamento’ das inteligências depende do ‘saneamento’ da atmosfera emocional” (ARANTES, 2003, p. 84).

Recorrendo novamente à psicanalista Kupfer (2003), Galvão (2003) alerta que 90% das crianças encaminhadas aos ambulatórios e postos de saúde para tratamento psicológico apresentam queixa escolar. No dizer dela a educação dita regular

É, atualmente, uma máquina de excluir os diferentes. Mais do que isso, as práticas educativas adotadas em nossas escolas são em realidade fabricantes dessa nova categoria de crianças, as excluídas do sistema regular do ensino” (ARANTES, 2003, p.49).

Na realidade, para essas crianças, a escola torna-se um verdadeiro cárcere. Isso presumivelmente ocorre em face de elas sentirem-se excluídas e classificadas como incapazes de acompanhar e participar do processo do ensino escolar regular. Não aprendem, pois, segundo Delors (1999), não aprenderam a aprender. Indo-se mais a fundo na questão, tal inferioridade de desempenho, com frequência, percebe-se que lhes adveio, indiretamente, pelo fato de que não foram suficientemente ajudadas para isso.

Por vezes foi-lhes tolhida a possibilidade de aprender por imperícias devidas à arte pedagógica dos docentes. Dessa forma, o mundo social escolar em pouco ou nada provoca sua curiosidade intelectual. As crianças e alunos, nesse ambiente, percebem-se privados do direito de sentirem-se protagonistas ativos nos seus modos positivos de ser e participar. E, por força da obrigatoriedade escolar, são compelidos a lá estarem, sem terem cometido qualquer espécie de mal contra quem quer que seja e, com o acréscimo do agravante de ser-lhes inoculados sentimentos de culpa. Sob esse ponto de vista, a escola aliena e, indiretamente, pode impelir estudantes a abandonarem o estudo, e eles mesmos, sentindo-se excluídos da sociedade, deixam-se levar às desordens sociais para se sentirem gente reputada de algum poder, ainda que negativamente.

Freire e Shor (2008), fazendo uma crítica indireta aos currículos “conteudistas” das escolas, anotam: “Se os professores ou os alunos exercessem o poder de produzir o conhecimento em classe, estariam então reafirmando seu poder de refazerem a sociedade” (Freire e Shor, 2008, p.21). E acrescentam

A formação para o trabalho tem sido sempre a opção curricular das formas empresariais para a grande massa de estudantes. Além disso, os cursos com vistas ao trabalho têm mostrado débil desempenho quanto à vinculação entre formação escolar e emprego futuro (FREIRE e SHOR, 2008, p. 92).

Tais afirmações dão a entender que um ensino no qual não há gratificações mentais e prazer de participação do discente, na qualidade de protagonista de sua aprendizagem, deixa de ser eficaz. De acordo com esses pensadores (Freire e Shor), no mundo educativo atual “não é a educação que mo-

dela a sociedade, mas, ao contrário, a sociedade é que modela a educação segundo os interesses dos que a detém” (FREIRE e SHOR, 2008, p. 49).

Isso se torna ainda mais claro, voltando-se a recorrer à psicanalista Kupfer (2003). Ela assinala que o filhote de homem, recém-chegado ao mundo, encontra uma ordem exterior a ele já montada, aguardando por ele. Tal fenômeno tende a ser tanto mais verdadeiro nos países superdesenvolvidos onde tudo já está pronto, e o prazer de criar é quase inexistente, pois não há mais nada a inventar e a construir. Daí, também advém a necessidade de se criar um mundo de pessoas que saibam encontrar felicidade e prazer no mundo do cognitivo e ali dessedentar-se, sem sofrer da febre da necessidade do ter.

Por sua vez, Sastre e Moreno (2003), discursando sobre o significado afetivo e cognitivo das ações, sugerem que nas escolas dever-se-ia dar mais espaço educativo para conscientização e exercício no lidar com afetos. Criticam a prática do abandono e o deixar cada um resolver seus próprios problemas afetivo-emocionais. Insistem que, ignorando-os e, fugindo de aspectos tão importantes da vida, a educação está fugindo da função de mais central importância. Acusam as práticas escolares que privilegiam o estar quase unicamente ocupadas com o cognitivo que, na verdade, pouco responde às realidades básicas do ser humano, tanto em suas capacidades de lidar com o externo, quanto com suas realidades emocionais internas. Para elas a escola está fora do foco de sua função básica de exercitar o aluno a lidar com o afetivo, antes de preferir entulhar sua cabeça com pesadas cargas de conteúdos, na maioria das vezes inúteis para a vida.

Estimam que lidar com o afetivo é muito mais complexo do que lidar com o cognitivo, visto que todos os seres humanos são iguais, porém, em suas formas de relacionar-se com os outros, são diferentes, em face das emoções que envolvem a cada um.

Concluindo, pelo estudo realizado neste excerto, nota-se que o ser humano é um ser a um tempo afetivo, porém, fortemente voltado para o cognitivo, dois polos, no dizer dos estudiosos, indissociáveis. Na realidade que o aguarda na construção de seu aí histórico, depara-se e confronta-se com um mundo, cujos espaços e limites já estão demarcados por outros que o precederam. Mergulhado neste mundo, já construído por outros, apesar de intrigado pelo seu desejo de tudo conhecer desde que saiu do ventre materno e, a partir do berço, o homem é cercado de situações que lhe põem limites. Muitas vezes é barrado em seus impulsos de aproximar-se e querer saber o ‘para que’ de cada coisa. Nessa corrida de busca egocêntrica, cedo deve ir se dando conta de que o mundo não é só para ele; a cada instante, deve corrigir a rota de seus impulsos; defrontar-se com muitas frustrações. Tem dificuldade de entender o paradoxo de que, os outros, por amor (?), lhe imponham tantos limites!

Assim sendo, o homem recém-chegado ao mundo sente-se limitado, carente de afeto e de orientação para aprender a viver nesse contexto, em meio a muitas dicotomias que, de muitas formas, o comprimem. Embora indócil, pela afetividade e pela ajuda de carinhosos guias, sem tirar-lhe o direito de

entender o porquê das coisas, aos poucos, consegue aceitar as regras mínimas necessárias no jogo da convivência. De acordo com Champagnat (1989), pela pedagogia do amor, a criança consegue compreender a necessidade de saber respeitar um mundo finito, casa de todos que o habitam agora e de quantos ainda hão de vir no futuro, com o direito de encontrá-lo habitável.

Pela ciência e pela arte de educar, cabe, pois, ao educador saber mediar entre o educando e as realidades que o cercam para que este, com alegria e boa vontade, dedique-se a um permanente vir a ser como pessoa em projeto, e também deve entender que jamais se tornará uma obra acabada. De acordo com velho ditado, cabe ao educador, antes de ensinar o latim a João, conhecer o João e o latim. Saber que o João é um ser carente de afeto, um ser imanentemente curioso, desejoso em descobrir e conhecer o que se passa em seu redor, conhecendo o mundo que o cerca. Saber que deve lidar com um João a quem repugna aceitar limites que precisam ser respeitados.

O homem sentindo-se de fato bem-vindo e acolhido, com mais facilidade e alegria, dá-se ao jogo da cognição, desde que, nesse jogo, seja-lhe facultado o prazer de envolver-se como um dos protagonistas de sua busca. Sabendo explorar e utilizar o caminho do afeto, combustível impulsionador da caminhada para o cognitivo, o educador pode ter a oportunidade de verificar a eficácia de sua ação educativa. Ao menos, tal expectativa pode ser inferida no perpassar das ideias do estudo dos teóricos vistos neste artigo com relação ao fazer educativo, quando são levadas em conta as inter-relações entre o lúdico-afetivo e o cognitivo.

Uma das constantes verificadas entre os autores vistos acima é a de que o emocional e o cognitivo constituem-se num todo intimamente relacionados, sendo que aquele é o impulsionador deste na busca mental de novos conhecimentos. Então, se for aceito tal pressuposto teórico, partindo-se dele, há razões para, pedagogicamente, estudar e verificar qual é a melhor forma de adequá-lo às práticas educativas. Sob esse ponto de vista, além dos documentários acima apresentados, há autores que apoiam diretamente tal procedimento, como alguns já citados, ou outros.

Conta a história o quanto a mestra Montessori atraía as crianças por seu afeto e bem-querer. A respeito disso, De Lenval (1958) relata que a pedagoga leu para um grupo de crianças, que espontaneamente iam à casa dela, o poema de Dante Alighieri. As crianças, de início, na verdade estavam apenas curiosas por saberem o que sua mestra lia. Ela, querendo despistá-las e apenas satisfazer-lhes a curiosidade momentânea, explicou-lhes: “Estou lendo a história de um homem que fez uma viagem no interior da floresta de sua própria alma” (DE LENVAL, 1958 p. 184). Por tal tentativa de despiste, ao invés de deixar a curiosidade das crianças satisfeita aguçou-a ainda mais. Suas almas imaginativas e poéticas, tendo ouvido a explicação da mestra, insistiram em também ouvir tal história. De acordo com Lenval, o que foi de se admirar é que as crianças, por semanas inteiras, todos os dias iam à casa da mestra Montessori para escutar, tomar conhecimento e trocar ideias sobre tão fantástica história. Assim se pode concluir

quanto o emocional, o lúdico, o afetivo e o fantasioso têm poder de atração, apesar de Dante ter sido tão filosófico, teológico e poético em seu poema.

MACINTYRE (1987), ao falar da necessidade do lúdico e da fantasia para as mentes infantis, com muita propriedade de termos, nota que, direta ou indiretamente, importa manter sempre em torno da criança um ambiente que a leve ao lúdico a fantasias e que mexa com seu emocional, quando atesta.

Prive-se as crianças das narrativas e elas ficarão desorientadas, tartamudas e angustiadas em suas ações e em suas palavras [...] A necessidade de relatos para uma criança é tão fundamental quanto a sua necessidade de comida e se manifesta do mesmo modo que a fome” (MACINTYRE, 1987, p. 266).

De acordo com Ricouer (1996), pelas narrativas o ser humano sente-se incluído e integrado ao grupo, criando em torno dele uma identidade, um sentido de pertença e inclusão. Necessita de narrativas para compreender e entender quem ele é, quando afirma: “A compreensão de si mesmo é narrativa de um extremo ao outro” (RICOEUR, 1996, p. 91). Sabe-se que a criança facilmente sente-se parte do mundo de suas fantasias. Sente-se um dos atores ou entes presentes na narrativa que está ouvindo. As histórias fantasiosas lúdicas ouvidas em grupo transformam-se em um cimento de coesão grupal.

Champagnat (1989), o fundador do Instituto dos Irmãos Maristas, recomendava com insistência a pedagogia do amor e do afeto na educação.

Galvão (2003), estudiosa da psicogenética de Wallon, apresenta um texto no qual discorre sobre estudos atuais acerca da emoção e suas expressões, postulando a “indissociabilidade” entre os processos afetivos e cognitivos que compõem a atividade psíquica. Ela anota que “Desde os primórdios até idades mais avançadas, a emoção se nutre do efeito que causa no outro” (ARANTES, 2003, p. 77).

Sendo considerado verdadeiro o que Galvão (2003) refere, pode-se inferir que a educação afetivo-emotiva tem suas raízes profundas desde o seio materno onde ela deve começar. Confirmando, no dizer de Moraes (1995), todo ser humano, desde o primeiro instante em que é engendrado num seio materno sente-se bem-vindo ou mal-vindo nesse momento histórico de sua vida. Ainda, segundo ela, os seres humanos, por sua própria força e outras ajudas que lhes podem vir de fora têm como constantemente modificar os rumos de sua existência.

Kupfer (2003) insiste na ideia de que nas escolas haja conteúdos voltados para o aspecto emocional e dos valores, pois que, para ela, “os sentimentos, as emoções e os valores são tão importantes quanto aqueles tradicionais dos currículos” (Kupfer, 2003, p. 163). Segundo ela, a escola deve trabalhar com o pressuposto de indissociação entre cognição e afetividade no funcionamento psíquico. Ora, se assim é, importa repensar as práticas educativas. Isto é, se o lúdico-afetivo em sua ligação com o emotivo,

em seu gênero, nos espaços da mente se equivale ao cognitivo em seu papel de envolver-se na busca de conhecimento, é de bom alvitre que se lhe dê equiparados espaços na esfera das importâncias pedagógicas.

Galvão (2003), estudiosa da psicogenética de Wallon, vai mais longe. Ela sugere que ao invés de a escola recorrer a encaminhamentos clínicos junto a terceiros, ela, na sua ação pedagógica, estabelecendo uma atmosfera afetiva mais adequada, além da possibilidade de influir na capacidade cognitiva da criança, pode realizar verdadeiras curas dos problemas emocionais da criança. Anota que

[...] é interessante lembrar Snyders (1986), para quem a alegria na escola, embora não descarte aquela que deriva de jogos, métodos agradáveis e de relações simpáticas entre professor e alunos, advém, sobretudo, da relação com o conhecimento. Snyders refere-se a uma “alegria cultura”... [...] trata-se nesse caso, de emoção mediada pelo conhecimento elaborado (ARANTES, 2003, p. 86).

Para ela “o ‘destravamento’ das inteligências depende do ‘saneamento’ da atmosfera emocional” (ARANTES, 2003, p. 84).

Recorrendo novamente à psicanalista Kupfer (2003), Galvão (2003) alerta que 90% das crianças encaminhadas aos ambulatórios e postos de saúde para tratamento psicológico apresentam queixa escolar. No dizer dela a educação dita regular

É, atualmente, uma máquina de excluir os diferentes. Mais do que isso, as práticas educativas adotadas em nossas escolas são em realidade fabricantes dessa nova categoria de crianças, as excluídas do sistema regular do ensino” (ARANTES, 2003, p.49).

Na realidade, para essas crianças, a escola torna-se um verdadeiro cárcere. Isso presumivelmente ocorre em face de elas sentirem-se excluídas e classificadas como incapazes de acompanhar e participar do processo do ensino escolar regular. Não aprendem, pois, segundo Delors (1999), não aprenderam a aprender. Indo-se mais a fundo na questão, tal inferioridade de desempenho, com frequência, percebe-se que lhes adveio, indiretamente, pelo fato de que não foram suficientemente ajudadas para isso.

Por vezes foi-lhes tolhida a possibilidade de aprender por imperícias devidas à arte pedagógica dos docentes. Dessa forma, o mundo social escolar em pouco ou nada provoca sua curiosidade intelectual. As crianças e alunos, nesse ambiente, percebem-se privados do direito de sentirem-se protagonistas ativos nos seus modos positivos de ser e participar. E, por força da obrigatoriedade escolar, são com-

pelidos a lá estarem, sem terem cometido qualquer espécie de mal contra quem quer que seja e, com o acréscimo do agravante de ser-lhes inoculados sentimentos de culpa. Sob esse ponto de vista, a escola aliena e, indiretamente, pode impelir estudantes a abandonarem o estudo, e eles mesmos, sentindo-se excluídos da sociedade, deixam-se levar às desordens sociais para se sentirem gente reputada de algum poder, ainda que negativamente.

Freire e Shor (2008), fazendo uma crítica indireta aos currículos “conteudistas” das escolas, anotam: “Se os professores ou os alunos exercessem o poder de produzir o conhecimento em classe, estariam então reafirmando seu poder de refazerem a sociedade” (Freire e Shor, 2008, p.21). E acrescentam

A formação para o trabalho tem sido sempre a opção curricular das formas empresariais para a grande massa de estudantes. Além disso, os cursos com vistas ao trabalho têm mostrado débil desempenho quanto à vinculação entre formação escolar e emprego futuro (FREIRE e SHOR, 2008, p. 92).

Tais afirmações dão a entender que um ensino no qual não há gratificações mentais e prazer de participação do discente, na qualidade de protagonista de sua aprendizagem, deixa de ser eficaz. De acordo com esses pensadores (Freire e Shor), no mundo educativo atual “não é a educação que modela a sociedade, mas, ao contrário, a sociedade é que modela a educação segundo os interesses dos que a detém” (FREIRE e SHOR, 2008, p. 49).

Isso se torna ainda mais claro, voltando-se a recorrer à psicanalista Kupfer (2003). Ela assinala que o filhote de homem, recém-chegado ao mundo, encontra uma ordem exterior a ele já montada, aguardando por ele. Tal fenômeno tende a ser tanto mais verdadeiro nos países superdesenvolvidos onde tudo já está pronto, e o prazer de criar é quase inexistente, pois não há mais nada a inventar e a construir. Daí, também advém a necessidade de se criar um mundo de pessoas que saibam encontrar felicidade e prazer no mundo do cognitivo e ali dessedentar-se, sem sofrer da febre da necessidade do ter.

Por sua vez, Sastre e Moreno (2003), discursando sobre o significado afetivo e cognitivo das ações, sugerem que nas escolas dever-se-ia dar mais espaço educativo para conscientização e exercício no lidar com afetos. Criticam a prática do abandono e o deixar cada um resolver seus próprios problemas afetivo-emocionais. Insistem que, ignorando-os e, fugindo de aspectos tão importantes da vida, a educação está fugindo da função de mais central importância. Acusam as práticas escolares que privilegiam o estar quase unicamente ocupadas com o cognitivo que, na verdade, pouco responde às realidades básicas do ser humano, tanto em suas capacidades de lidar com o externo, quanto com suas realidades emocionais internas. Para elas a escola está fora do foco de sua função básica de exercitar o aluno a lidar com o afetivo, antes de preferir entulhar sua cabeça com pesadas cargas de conteúdos, na maioria das vezes inúteis para a vida.

Estimam que lidar com o afetivo é muito mais complexo do que lidar com o cognitivo, visto que todos os seres humanos são iguais, porém, em suas formas de relacionar-se com os outros, são diferentes, em face das emoções que envolvem a cada um.

Concluindo, pelo estudo realizado neste excerto, nota-se que o ser humano é um ser a um tempo afetivo, porém, fortemente voltado para o cognitivo, dois polos, no dizer dos estudiosos, indissociáveis. Na realidade que o aguarda na construção de seu aí histórico, depara-se e confronta-se com um mundo, cujos espaços e limites já estão demarcados por outros que o precederam. Mergulhado neste mundo, já construído por outros, apesar de intrigado pelo seu desejo de tudo conhecer desde que sai do ventre materno e, a partir do berço, o homem é cercado de situações que lhe põem limites. Muitas vezes é barrado em seus impulsos de aproximar-se e querer saber o 'para que' de cada coisa. Nessa corrida de busca egocêntrica, cedo deve ir se dando conta de que o mundo não é só para ele; a cada instante, deve corrigir a rota de seus impulsos; defrontar-se com muitas frustrações. Tem dificuldade de entender o paradoxo de que, os outros, por amor (?), lhe imponham tantos limites!

Assim sendo, o homem recém-chegado ao mundo sente-se limitado, carente de afeto e de orientação para aprender a viver nesse contexto, em meio a muitas dicotomias que, de muitas formas, o comprimem. Embora indócil, pela afetividade e pela ajuda de carinhosos guias, sem tirar-lhe o direito de entender o porquê das coisas, aos poucos, consegue aceitar as regras mínimas necessárias no jogo da convivência. De acordo com Champagnat (1989), pela pedagogia do amor, a criança consegue compreender a necessidade de saber respeitar um mundo finito, casa de todos que o habitam agora e de quantos ainda hão de vir no futuro, com o direito de encontrá-lo habitável.

Pela ciência e pela arte de educar, cabe, pois, ao educador saber mediar entre o educando e as realidades que o cercam para que este, com alegria e boa vontade, dedique-se a um permanente vir a ser como pessoa em projeto, e também deve entender que jamais se tornará uma obra acabada. De acordo com velho ditado, cabe ao educador, antes de ensinar o latim a João, conhecer o João e o latim. Saber que o João é um ser carente de afeto, um ser imanentemente curioso, desejoso em descobrir e conhecer o que se passa em seu redor, conhecendo o mundo que o cerca. Saber que deve lidar com um João a quem repugna aceitar limites que precisam ser respeitados.

O homem sentindo-se de fato bem-vindo e acolhido, com mais facilidade e alegria, dá-se ao jogo da cognição, desde que, nesse jogo, seja-lhe facultado o prazer de envolver-se como um dos protagonistas de sua busca. Sabendo explorar e utilizar o caminho do afeto, combustível impulsionador da caminhada para o cognitivo, o educador pode ter a oportunidade de verificar a eficácia de sua ação educativa. Ao menos, tal expectativa pode ser inferida no perpassar das ideias do estudo dos teóricos vistos neste artigo com relação ao fazer educativo, quando são levadas em conta as inter-relações entre o lúdico-afetivo e o cognitivo.

4 A função do lúdico e afetivo na vida da criança – função da imaginação

O mundo lúdico e afetivo é altamente benfazejo à criança, pois lhe proporciona um rico alimento da fecundação de sua imaginação criadora futura. Nesse sentido, Mosquera (1984, p. 201) alerta para a importância de um “ambiente criador e estimulante”, a fim de que tais potencialidades se desenvolvam.

A importância da ideia de ambiente criador e estimulante vem ratificada por Gardner (1994) quando afirma que a mente infantil, em geral, até os sete anos de idade, apresenta uma extraordinária capacidade no plano da imaginação e da criatividade e que o adulto manifesta, em suas atitudes inventivas, o aproveitamento desse capital herdado da infância.

Por sua vez, Vygotsky (1982, p. 15) sublinha que “A imaginação não é um divertimento caprichoso do cérebro, algo apreendido no ar, senão uma função, vitalmente necessária”. E Mosquera (1984, p. 204) previne que “A imaginação criadora, ou melhor, o homem imaginativo, deverá substituir o homem fático”.

Vygotsky (1982) salienta que imaginação ou fantasia são designações atribuídas a essa atividade criadora do cérebro humano, baseada na combinação. Insurge-se contra o fato de se considerar a imaginação e a fantasia como algo fora da realidade, sem valor prático. No entender dele, isso é um equívoco. Para ele, a imaginação está na base de toda atividade criadora que se manifesta em todos os aspectos da vida cultural. Ela não pode, portanto, ser isolada como algo pertencente apenas a alguns setores da atividade humana. E, graças a ela, é possível desenvolver não somente a criação artística, mas também a criação científica e técnica. Dessa forma, tudo que é criado pela mão do homem, antes mesmo de realizar-se na prática, tem como base a imaginação, que permite à mente humana, novas combinações e correlações. Vygotsky (1982) sublinha que

“Entre as questões mais importantes da psicologia infantil e da pedagogia figura a da capacidade criadora nas crianças, a do fomento desta capacidade e sua importância para o desenvolvimento geral e para a maturidade da criança” (Vygotsky, 1982, p. 12).

Na realidade, no interagir pedagógico entre adultos e crianças, de modo geral, ao natural, se estabelece um ambiente de aprendizado infantil, sempre perpassado de afeto, dando amplo espaço ao imaginário e metafórico. Repara-se isso quando os adultos sujeitam-se e se esforçam para entender o que a criança de tenra idade lhes deseja comunicar. Até ali, em face da ternura e da simplicidade da criança, na primeira infância, tudo tende a ir bem e ser bem aceito pelos adultos. Porém, com o tempo, passada a fase festiva da vida, cuja duração vai até os dois anos e pouco, o adulto, já num clima de ‘negociação’ afetiva, começa sugerir à criança as formas corretas da fala, corrigindo-a com

relativa frequência. Ótimo, quando isso se passa em um clima pedagógico condizente com a psicologia. Ruim, quando esse clima benfazejo vai se deixando perpassar por impaciências da parte dos que cercam a vida infantil. É que, por vezes, o empenho que os outros deveriam ter para, pacientemente, entender e aceitar as limitações da criança, pouco a pouco, diminui, quando não desaparece quase por completo, contrariando as leis de uma sã pedagogia.

É assim que, de acordo com o meio em que a criança vive, aos poucos, vai utilizando os padrões de fala usuais da cultura dos que a cercam e se deixando formatar por aquele tipo de cultura. Aquela espécie de direito que era dado à criança de, no início de sua vida, expressar-se como podia, vai sendo substituído pelas formas de comunicar-se da cultura social em que está inserida. Um saber pedagógico de relacionar-se com a criança, em cada uma dessas fases, é vitalmente importante para a formação do futuro adulto.

Portanto, de acordo com o estudo apresentado nas páginas anteriores, percebe-se que a ação educativa da pós-modernidade necessita retomar-se e corrigir sua própria rota, pois que ela estaria demasiadamente centrada na afanosa preocupação de passar conteúdos “escolarizantes” que de pouco servem à vida do aluno e, esquecida de seu dever de educar para o afeto e com o afeto, entrar em parceria com ele na caminhada da descoberta do saber. Igualmente, a sociedade deve ser conscientizada de que também o educador é um ser afetivo e que precisa do afeto para conseguir dar-se pelo afeto a sua missão. Na atualidade ela é muito injusta, quando não sabe reconhecer os grandes méritos dos educadores e que, ao invés de valorizá-los e propiciar-lhes o devido respeito para incentivo de sua autoestima, despreza-os e está sempre pronta para apontar suas possíveis falhas. Muitas vezes interpreta-os e julga-os mal. Trata a figura do educador como se fora um poço inesgotável no qual todos podem buscar, porém sem nada nele repor.

Finalmente, a educação de hoje necessita de que a filosofia do ter da atualidade vigente seja urgentemente substituída pela filosofia do ser. Hoje, há pouco espaço e liberdade para se poder agir em uma pedagogia centrada no afeto a serviço do homem desejoso de usufruir da alegria de apreender e efetivamente ajudá-lo a tornar-se pessoa; a ser alguém livre da constante coação de ter que competir, em um mundo distante da fraternidade que amalgama a real cidadania. Na atualidade, é importante fazer com que a cognição e a afetividade sejam estudadas na perspectiva do lúdico e da educação para ter-se crianças mais saudáveis a caminho de uma “vida positiva”.

Referências

ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Afetividade na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

ARAÚJO, Ulisses F. A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Afetividade na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. São Paulo, Forense/Edusp, 1981.

BATISTA, João. **Vida de José Bento Marcelino Champagnat**. Tradução brasileira do original escrito em 1856 por Ir. Ângelo M. Camatta. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

BECHARA, Antôine. O papel positivo da emoção na cognição. In ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Afetividade na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

DE LENVAL, H. Lubienska. **A educação do homem consciente**. 2. ed., São Paulo: Editora Flamboyant, 1958.

DELORS, Jacques. **Os quatro Pilares da Educação**. UNESCO, MEC, Cortez Editora. São Paulo, 1999.

FREIRE, Paulo e SCHOR, Ira. **MEDO E OUSADIA**. Tradução de Adriana Lopez, Editora Paz e Terra S/A, 12ª edição, São Paulo, SP, 2008.

GALVÃO, Izabel. **Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon**. In ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Afetividade na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

KUPFER, Maria Cristina Machado; MACHADO, Maria Cristina Machado. Afetividade e cognição: uma dicotomia em discussão. In ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Afetividade na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

LEME, Maria Isabel da Silva. Cognição e afetividade na perspectiva da psicologia cultural. In ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Afetividade na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

MACINTYRE, A.. **Trás la virtud**. Barcelona: Crítica, 1987.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. Tradução: MARIOTTI, Humberto; DISKIN, Lia. **A Árvore do Conhecimento**. 2.^a ed., São Paulo, SP, 2002.

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STÖBAUS, Claus Dieter. O Professor, Personalidade Saudável e Relações Interpessoais. In ENRICONE, Délcia (org.). **Ser Professor**. 3^a ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

MOSQUERA, Juan J. Mouriño. **Psicodinâmica do aprender**. Editora Sulina, Porto Alegre, R.S., 1984.

MORAES, Renate Jost de. **O Inconsciente sem Fronteiras**. Aparecida: Editora Santuário, 1995.

OLIVEIRA, Marta Kohl de e REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto**. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Afetividade na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

RICOEUR, P. **Tiempo y narración**. v. 3, Madrid: Taurus, 1996.

SASTRE, Genoveva e MORENO, Montserrat. **O significado afetivo e cognição das ações**. In ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Afetividade na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. **O desenvolvimento afetivo segundo Piaget**. In ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Afetividade na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

VYGOTSKY, Lev Simonev. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madrid, Akal Bolsillo, 1982.